

Neumann, Astrid; Lehmann, Rainer H.

Schreiben Deutsch

DESI-Konsortium [Hrsg.]: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 89-103



Quellenangabe/ Reference:

Neumann, Astrid; Lehmann, Rainer H.: Schreiben Deutsch - In: DESI-Konsortium [Hrsg.]: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 89-103 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-35085 - DOI: 10.25656/01:3508

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-35085>

<https://doi.org/10.25656/01:3508>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

DESI-Konsortium (Hrsg.)

Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch

Ergebnisse der DESI-Studie

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Diese Studie wurde im Auftrag der Kultusministerkonferenz erstellt.
Für die Richtigkeit der Ergebnisse der Studie tragen die Herausgeber
die Verantwortung.

Herausgeber:

Eckhard Klieme (Sprecher des DESI-Konsortiums), Wolfgang Eichler,
Andreas Helmke, Rainer H. Lehmann, Günter Nold, Hans-Günter Rolff,
Konrad Schröder, Günther Thomé und Heiner Willenberg.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen
ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk
eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen
und sonstigen Bildungseinrichtungen.

© 2008 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
www.beltz.de

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Druck: Druck Partner Rübelmann, Hemsbach

Printed in Germany

ISBN 978-3-407-25491-7

Inhaltsverzeichnis

Konzeption der Studie

Eckhard Klieme

1	Systemmonitoring für den Sprachunterricht.....	1
---	--	---

Bärbel Beck / Svenja Bundt / Jens Gomolka

2	Ziele und Anlage der DESI-Studie	11
---	--	----

Thamar Dubberke / Birgit Harks

2.5	Zur curricularen Validität der DESI-Aufgaben: Ergebnisse eines Expertenratings.....	26
-----	--	----

Johannes Hartig / Nina Jude / Wolfgang Wagner

3	Methodische Grundlagen der Messung und Erklärung sprachlicher Kompetenzen	34
---	--	----

Hans-Günter Rolff / Jan von der Gathen

4	Rückmeldungen an Lehrkräfte und Rezeption.....	55
---	--	----

Leistungsverteilungen im Deutschen und Englischen

Steffen Gailberger / Heiner Willenberg

5	Leseverstehen Deutsch	60
---	-----------------------------	----

Heiner Willenberg

6	Wortschatz Deutsch	72
---	--------------------------	----

Michael Krelle / Heiner Willenberg

7	Argumentation Deutsch	81
---	-----------------------------	----

Astrid Neumann / Rainer H. Lehmann

8	Schreiben Deutsch.....	89
---	------------------------	----

Günther Thomé / Wolfgang Eichler

9	Rechtschreiben Deutsch.....	104
---	-----------------------------	-----

Wolfgang Eichler

10	Sprachbewusstheit Deutsch	112
----	---------------------------------	-----

Günter Nold / Henning Rossa

11	Hörverstehen Englisch.....	120
----	----------------------------	-----

Günter Nold / Henning Rossa / Kyriaki Chatzivassiliadou

12	Leseverstehen Englisch.....	130
----	-----------------------------	-----

	<i>Claudia Harsch / Konrad Schröder / Astrid Neumann</i>	
13	Schreiben Englisch	139
	<i>Claudia Harsch / Konrad Schröder</i>	
14	Textrekonstruktion Englisch	149
	<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
15	Sprachbewusstheit Englisch	157
	<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
16	Sprechen Englisch	170
	<i>Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel / Nina Jude</i>	
17	Interkulturelle Kompetenz	180

Individuelle und familiale Bedingungsfaktoren sprachlicher Kompetenzen

	<i>Nina Jude / Eckhard Klieme / Wolfgang Eichler / Rainer H. Lehmann / Günter Nold / Konrad Schröder / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
18	Strukturen sprachlicher Kompetenzen	191
	<i>Johannes Hartig / Nina Jude</i>	
19	Sprachkompetenzen von Mädchen und Jungen	202
	<i>Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel / Johannes Hartig</i>	
20	Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache	208
	<i>Wolfgang Wagner / Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
21	Selbstkonzept und Motivation im Fach Deutsch	231
	<i>Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder</i>	
22	Selbstkonzept, Motivation und Englischleistung	244
	<i>Friedrich-Wilhelm Schrader / Andreas Helmke / Wolfgang Wagner / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
23	Lernstrategien im Fach Deutsch	258
	<i>Friedrich-Wilhelm Schrader / Andreas Helmke / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder</i>	
24	Lernstrategien im Fach Englisch	270
	<i>Hans-Günter Rolf / Michael Leucht / Ernst Rösner</i>	
25	Sozialer und familialer Hintergrund	283

Unterricht und Lehrerkompetenzen

Andreas Helmke / Eckhard Klieme

- 26 Unterricht und Entwicklung sprachlicher Kompetenzen..... 301

*Holger Ehlers / Nina Jude / Eckhard Klieme / Andreas Helmke /
Wolfgang Eichler / Heiner Willenberg*

- 27 Soziodemografische und fachdidaktisch relevante Merkmale
von Deutsch-Lehrpersonen..... 313

*Eckhard Klieme / Nina Jude / Dominique Rauch / Holger Ehlers /
Andreas Helmke / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg*

- 28 Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des
Deutschunterrichts 319

*Tuyet Helmke / Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader /
Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*

- 29 Die Videostudie des Englischunterrichts..... 345

*Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader /
Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*

- 30 Soziodemografische und fachdidaktisch relevante Merkmale
von Englischlehrpersonen..... 364

*Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader /
Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*

- 31 Alltagspraxis des Englischunterrichts 371

*Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader /
Wolfgang Wagner / Eckhard Klieme / Günter Nold / Konrad Schröder*

- 32 Wirksamkeit des Englischunterrichts 382

Kerstin Göbel / Hermann-Günter Hesse

- 33 Vermittlung interkultureller Kompetenzen im
Englischunterricht 398

Institutionelle Bedingungsfaktoren sprachlicher Kompetenzen

Brigitte Steinert / Johannes Hartig / Eckhard Klieme

- 34 Institutionelle Bedingungen der Sprachkompetenzen..... 411

Günter Nold / Johannes Hartig / Silke Hinz / Henning Rossa

- 35 Klassen mit bilinguaem Sachfachunterricht: Englisch als
Arbeitssprache 451

- Die Autorinnen und Autoren..... 458

Astrid Neumann / Rainer H. Lehmann

8 Schreiben Deutsch

8.1 Testkonstrukt

Das DESI-Konstrukt Textproduktion ist in einer dreifachen theoretischen Verortung innerhalb der linguistischen Text-, Schreibprozess- und Schreibentwicklungsfor-schung, der Curriculumforschung und der empirischen Aufsatzforschung entstanden (vgl. Harsch u.a. 2007). Schreibfähigkeit wird dabei im Sinne der funktionalen Textlinguistik (Brinker 1988; deBeaugrande/Dressler 1981; Nussbaumer 1991) verstanden, bei der Texte als „komplex strukturierte, thematisch wie konzeptuell zusammenhängende sprachliche Einheit[en] verstanden werden, A. N.], mit der ein Sprecher eine sprachliche Handlung mit erkennbarem kommunikativen Sinn voll-zieht“ (Linke/Nussbaumer/Portmann 1996, S. 245). Daraus leitet sich die folgende Definition ab:

„Unter Schreibkompetenz¹ wird hier die Fähigkeit verstanden, Texte adres-satengerecht zu formulieren und, je nach Zielsetzung, präzise zu informieren, überzeugend zu argumentieren oder Sprache ästhetisch ansprechend und kre-ativ einzusetzen“ (Harsch u.a. 2007, S. 45).

Die Schülerinnen und Schüler erhielten die Möglichkeit, anhand von authentischen Schreibsituationen, dem Schreiben von Briefen, diese Fähigkeit zu zeigen. Uns ist bewusst, dass in einer Testsituation – einer künstlich geschaffenen –, wie sie bei der Entstehung der Schreiben des DESI-Aufsatzkorpus zugrunde lag, eventuell Verzerrungen im Sinne von Kompetenz-Performanz-Modellen entstehen, da sich die Schreibenden in „realen Schreibsituationen“ anders verhalten könnten. Daher sind die gezeigten Leistungen als *Indikatoren* für dahinter liegende Schreibkompetenzen bzw. deren Defizite zu verstehen.

Da der Auftraggeber (KMK) die Untersuchung von Schülerleistungen in der neunten Jahrgangsstufe anhand von Texten forderte – nicht eine Beschreibung der Lernentwicklung bis zum Testzeitpunkt und auch nicht die Beschreibung des Schreibprozesses in der Testsituation –, ist es primäres Untersuchungsziel des Tests, konkrete Aussagen über die in den geschriebenen Texten gezeigten Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu treffen. In dem Maße, wie die Daten es zulassen, kön-nen in späteren Analysen Topoi der oben genannten Bezugsdisziplinen aufgegriffen werden.

1 Schreibfähigkeit und Schreibkompetenz werden hier synonym verwendet.

8.2 Testaufgaben

Aufgrund einer umfangreichen Curriculum-Analyse wurden vier verschiedene, mit zwei inhaltlichen und zwei formellen Schwerpunkten weitgehend parallelisierte Briefe als Schreibaufgaben entwickelt, die in einem rotierten Design über beide Messzeitpunkte in der neunten Jahrgangsstufe zu bearbeiten waren. Es handelte sich dabei um

- ein Reklamationsschreiben wegen einer fehlerhaften Computerlieferung;
- einen Brief an eine Freundin/einen Freund wegen einer fehlerhaften Computerlieferung;
- einen Beschwerdebrief wegen der Schließung eines Jugendclubs;
- einen Brief an eine Freundin/einen Freund wegen der Schließung eines Jugendclubs.

Dabei erhielt jede Schülerin/jeder Schüler zu einem gegebenen Messzeitpunkt in der neunten Jahrgangsstufe jeweils eine Aufgabe aus den beiden inhaltlichen Bereichen, so dass Erinnerungseffekte ausgeschlossen werden konnten. Auf diese Weise wurde eine systematische Berücksichtigung der spezifischen Aufgabenschwierigkeiten in der Feststellung der Schülerleistungen und in der Beobachtung von Schreibentwicklungen innerhalb der neunten Jahrgangsstufe ermöglicht.

Für den ersten Messzeitpunkt zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe liegen 10056 Schreibprodukte vor, für den zweiten Messzeitpunkt am Ende der neunten Jahrgangsstufe 9844. Der Anteil nicht auswertbarer Arbeiten² stieg vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt in der neunten Jahrgangsstufe von 2% auf 4%.

8.3 Kodierung

Jeder Text wurde im Doppel-Blind-Verfahren von zwei unabhängigen, intensiv geschulten Ratern kodiert. Dabei wurden zwischen 43 und 47 dichotome inhaltliche und formelle Merkmale und 6 Ratingkategorien zu textsortenspezifischen sowie sprachsystematischen Merkmalen erfasst. Die Beurteilerübereinstimmung bei den dichotom zu kodierenden Merkmalen ist mit insgesamt 96% zu beiden Messzeitpunkten in der neunten Jahrgangsstufe sehr zufriedenstellend. Für die fünfstufigen Ratingskalen konnten absolute Übereinstimmungen der Beurteilung für 56% bzw. 59% erreicht werden, ergänzt man diese Einschätzungen um diejenigen, in denen sich die Bewertungen beider Rater um eine Stufe unterschieden, so sind damit 95% bzw. 96% erfasst. Die Reliabilitäten der Ratingskalen liegen mit einem durchschnittlichen α von .82 zum ersten Messzeitpunkt (Beginn der neunten Jahrgangsstufe) bzw. von .84 zum zweiten (Ende der neunten Jahrgangsstufe) in einem für die Einschätzung ersprachlicher Kompetenzen hoch akzeptablen Bereich (vgl. Wirtz/Caspar 2002). Trotzdem gibt es bei allen Textrezeptionsprozessen einen verbleibenden Anteil an raterspezi-

2 Darunter fallen nicht ausgefüllte Testblätter und Texte, die zu anderen Themen (Bsp. eine Bestellung oder Hinweise an das Testteam) geschrieben wurden und damit nicht valide im Sinne der Testung sind (s. Neumann 2007a).

fischen Besonderheiten in der Einschätzung der Schülertexte sowohl innerhalb der Texte eines Messzeitpunktes in der neunten Jahrgangsstufe als auch zwischen diesen beiden.³ Die verschiedenen Ausprägungen der Milde-Strenge-Tendenz wurden statistisch durch die Berücksichtigung von Ratereffekten in der Rasch-Skalierung der Daten über beide Messzeitpunkte in der neunten Jahrgangsstufe korrigiert (*Facetten-Modelle*), sodass von einer objektiven Erfassung der Schülerleistungen im Schreiben ausgegangen werden kann.

8.4 Skalenbildung

Analysen mit den Daten der Textproduktion in Deutsch haben die Befunde der IEA-Aufsatzstudie (Lehmann 1988, 1990) repliziert und gezeigt, dass es sich beim Schreiben um ein zweidimensionales Konstrukt handelt, bei dem für die Erstellung eines Textes zum einen semantisch-pragmatische Komponenten beherrscht, zum anderen aber sprachsystematische Fähigkeiten aktiviert werden müssen. Beide Teilkompetenzen korrelieren mit $r = .56$ zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe und $r = .62$ am Ende der neunten Jahrgangsstufe nur in einer mittleren Größenordnung. Daher wird hier für das Modul Textproduktion nicht ein kombinierter Testwert berichtet, sondern es werden für jede der Skalen „Semantik/Pragmatik“ und „Sprachsystematik“ separate Analysen vorgelegt.

Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass die inhaltlichen Komponenten der Texte, die hier mit dichotomen Merkmalen erfasst wurden, nicht unabhängig von ihrer semantisch-pragmatischen Realisierung sind (vgl. Neumann 2007b). Zugunsten der Berücksichtigung der Raterspezifika sind diese (aufgrund des anderen Datenformates) nicht in die Skalierungen eingegangen. Sie können aber wegen einer separaten Skalierung der Einzelitems zu einer Inhaltsskala deskriptiv in ihren spezifischen Anforderungen beschrieben werden, sodass im Detail etwas darüber ausgesagt werden kann, *was* die Schülerinnen und Schüler schreiben und *wo* besondere Stärken und Schwächen der inhaltlichen Arbeit liegen.

Neben der oben erwähnten Berücksichtigung der Milde- bzw. Strenge-Tendenz der Rater sind bei der Skalierung die Spezifika der Aufgaben selbst berücksichtigt worden, um eine Benachteiligung derjenigen Schülerinnen und Schüler auszuschließen, die relativ gesehen schwerere Aufgaben zu bewältigen hatten. Die Ergebnisse dafür sind in Tabelle 8.1 dargestellt.

3 So konnte anhand einer Replikationsstudie von 800 Texten des ersten Messzeitpunktes zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe nach Beendigung der Bewertungen des zweiten Messzeitpunktes am Ende der neunten Jahrgangsstufe nachgewiesen werden, dass sich die Rater bei allen Skalen außer Rechtschreibung und Grammatik im Laufe des Prozesses durch eine nominell moderatere Bewertung in ihrer Bewertungspraxis tendenziell an die durchschnittlich schwachen Leistungen anpassen. Andererseits bewerten die Rater die Kategorien Rechtschreibung und Grammatik im Laufe des Prozesses nominell strenger, was auf eine differenziertere Sicht auf die typischen Fehler durch fortlaufende intensive Schulungen hindeutet. Somit wird die Notwendigkeit der Korrektur der Raterspezifika deutlich, damit die reinen Lerneffekte nicht durch abweichende Bewertungstendenzen überlagert sind (Neumann 2006).

Tabelle 8.1: Aufgabenspezifische Schwierigkeiten für die Skalen „Semantik/Pragmatik“ und „Systematik“ in Punkten auf den jeweiligen DESI-Skalen.

	Semantik/Pragmatik	Sprachsystematik
Computer formal	498	477
Computer persönlich	512	465
Jugendclub formal	529	495
Jugendclub persönlich	479	479

Es zeigen sich bei der Skala „Semantik/Pragmatik“ keine systematischen textsorten- oder themenspezifischen Besonderheiten. Als die leichtesten Texte erwiesen sich hier persönliche Schreiben zum Jugendclubthema, während die schwersten die zum selben Thema formal zu gestaltenden Texte sind. Dagegen sind beide Texte zum Computertema relativ gesehen durchschnittlich schwer, wobei sich hier die formellen Schreiben als minimal leichter erweisen. Die Schwierigkeit einer Aufgabe hinsichtlich der semantisch-pragmatischen Anforderungen hängt demnach nicht systematisch vom Thema oder der geforderten Textsorte, sondern von der spezifischen Aufgabenformulierung ab.

Anders dagegen verhält es sich bei der Skala „Sprachsystematik“, bei der themenabhängige schwierigkeitsdifferenzierte Schreibungen zu erkennen sind, wenn auch nur in geringem Umfang. Für die Briefe zum Thema „Computer“ ist die normgerechte Abfassung für die Schülerinnen und Schüler systematisch leichter gewesen als für die Reaktionen auf das Problem der Schließung des Jugendclubs. Hier scheint es den Schreibenden durch die Verwendung eines spezifischen Wortschatzes leichter zu fallen, sich schriftlich normgerecht auszudrücken. Darüber hinaus ist auffällig, dass in beiden Fällen jeweils die persönlichen Schreiben, in denen die Schreibenden eher auf die ihrem Sprechstil entsprechenden Formulierungen zurückgreifen können, relativ gesehen leichter zu bewältigen sind, als die formellen Schreiben, in denen auf formalisierte, eher ungebräuchliche Wörter und Wendungen zurückgegriffen werden muss.

8.5 Beschreibung der Kompetenzniveaus⁴

Skala „Semantik/Pragmatik“

Die für die Schreibenden am leichtesten zu erfüllende Kategorie innerhalb dieses Konstruktes ist die Stilkomponente mit einer spezifischen Schwierigkeit von 485 Punkten, gefolgt von der Wortwahl (511 Punkte), am schwersten ist die strukturell gebundene Komponente Textaufbau (517 Punkte). Es fällt den getesteten Schülerinnen und Schülern offenbar, und dies unabhängig von der zu erfüllenden Aufgabe, tendenziell schwerer, in einer angemessenen Wortwahl einen gut strukturierten, logisch aufgebauten Text zu verfassen. Die stilistischen Anforderungen der Textsorte bzw. des Genres mit dem entsprechenden Adressatenbezug und die Berücksichtigungen

⁴ Vgl. Harsch u.a. (2007).

für das Gelingen der Kommunikation dagegen fallen ihnen vergleichsweise leichter. Insgesamt ergeben sich in dieser Teildimension drei Niveaus, die in Tabelle 8.2 erläutert sind.

Tabelle 8.2: Beschreibung der Kompetenzniveaus in Textproduktion Deutsch: Semantik/ Pragmatik.

Kompetenz-niveau	Beschreibung
> C (ab 768 Punkte)	Sprachliche stilistisch-pragmatische Ausführung besser als C, ohne Inkonsistenzen.
C (613 bis 767 Punkte)	In sich schlüssiger, konsequent logisch aufgebauter Text, der alle wesentlichen Textelemente enthält; mit eventuell vorhandener Absatzgliederung zur Unterstützung der Argumentation, in der entsprechend der Briefform geforderten Stilistik (offiziell vs. persönlich) und Adressatenorientierung mit treffsicherer, zielführender, abwechslungsreicher Wortwahl; gelegentliche Inkonsistenzen können noch auftreten.
B (445 bis 612 Punkte)	Meist in sich schlüssiger, logisch folgerichtig aufgebauter Text, in dem die wesentlichen Textelemente zumindest in Ansätzen zu erkennen sind und der evtl. sich widersprechende Aussagen und Ansätze zu einer Absatzgliederung enthält; in weitgehend von der geforderten Briefform entsprechender Stilistik (offiziell vs. persönlich) und mit einer Adressatenorientierung mit angemessenem Ausdruck von Emotionalität; eigenes, allerdings begrenztes Wortmaterial wird im Wesentlichen sicher und treffend verwendet bei gelegentlichen Wortwiederholungen und Übergeneralisierungen.
A (340 bis 444 Punkte)	Kurzer Text, bei dem die Intention, die Aufgabe zu lösen, erkennbar ist, jedoch mit Mängeln, die eine reale Kommunikation belasten würden: Logisch fehlerhaft aufgebauter Text, wesentliche Textelemente eines Briefes fehlen, ohne Absatzgliederung, ohne bzw. mit fehlerhafter Adressatenorientierung, stilistisch der angestrebten Briefform (offiziell vs. persönlich) nicht entsprechend, mit sehr begrenztem Wortmaterial, das vorrangig dem Schreibimpuls entnommen ist, mit häufigen Wortwiederholungen oder unangemessenen Wörtern und Wendungen.

Betrachtet man die Ausführung aller inhaltlichen und formalen Merkmale durch die Schreibenden über alle Aufgaben zusammen (vgl. Abbildung 8.1), so lassen sich mit Hilfe der spezifischen Itemschwierigkeiten Aussagen darüber treffen, was den Schülerinnen und Schülern relativ leicht (< 500 Punkte) und was ihnen besonders schwer fiel (> 500 Punkte).

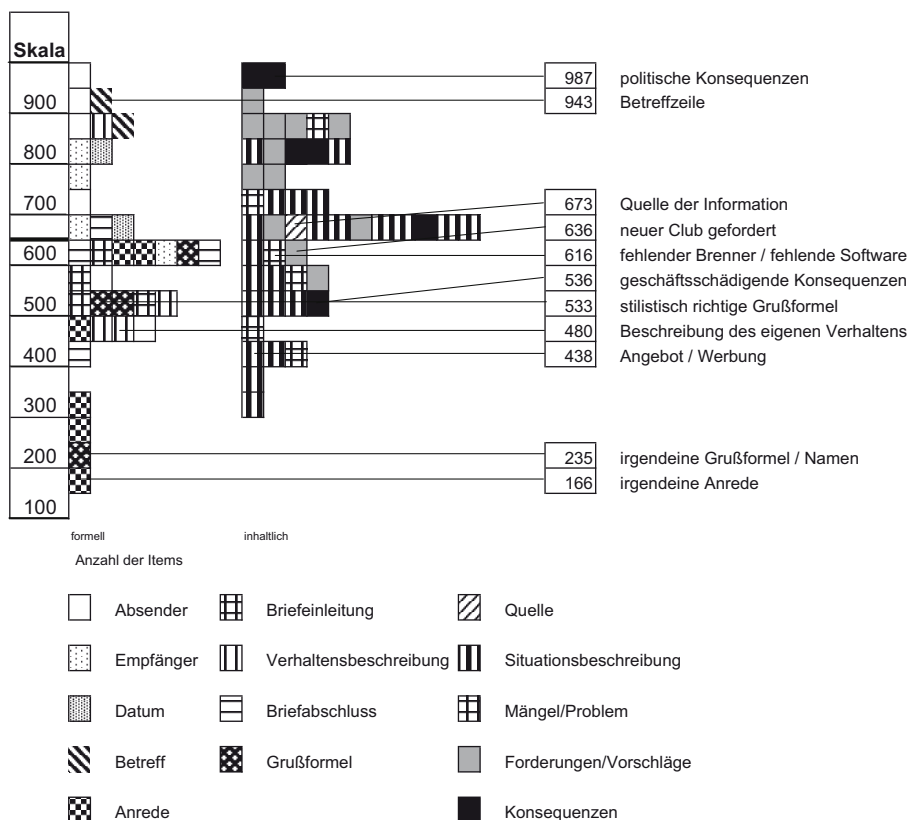


Abbildung 8.1: Verteilung der Einzelitems der Skala „Inhaltliche und formale Merkmale“ zum zweiten Messzeitpunkt am Ende der neunten Jahrgangsstufe.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass den Schülerinnen und Schülern das Briefformat mit Anrede und Grußformel bekannt ist, dass es aber weniger Sicherheit in der Verwendung der stilistisch angemessenen Varianten derselben gibt. Auch Elemente wie die Briefeinführung und eine Abschlussequenz liegen ungefähr im selben Schwierigkeitsbereich wie die stilistisch richtigen Komponenten der Anrede. Datumsangaben zur Orientierung des Empfängers dagegen gehören bereits zu den schwereren Anforderungen an die Schreiben.

Im inhaltlichen Bereich fällt auf, dass Beschreibungen der Situation als Verstehensvoraussetzungen für den Empfänger zu großen Teilen bereits in den mittelschweren Bereich fallen. Besonders leicht sind das Aufzählen der Mängel und Probleme, sehr schwer fallen Lösungsansätze und mögliche Konsequenzen für den Empfänger. Die inhaltliche Umsetzung der inneren Logik der Schreiben, die in jedem Fall auf das Erreichen eines Ziels gerichtet ist, fällt den Schreibenden besonders schwer und wird auch nur von relativ wenigen Schülerinnen und Schülern gemeistert.

Um die Anforderungen an die Schreibenden genauer zu spezifizieren, wurden mehrere, für die Schwierigkeit der Aufgabenerfüllung verantwortliche Merkmale identi-

fiziert, die in Anknüpfung an theoretische Annahmen eines von der kognitiven und der Schriftsprachentwicklung dominierten Entwicklungsmodells zum kompetenten Schreiber abgeleitet wurden (genauer bei Neumann 2007). Danach unterscheiden sich die Lösungen der Einzelitems hinsichtlich der thematischen Ausrichtung (technisch vs. sozial; individuell vs. gruppenspezifisch), des Stimulus (graphisch vs. textuell; Hinweise der Aufgabenstellung), der Sprachebene (schriftsprachlich-reglementiert vs. Nähe zur konzeptionellen Mündlichkeit⁵), der Versprachlichung (aus Stimulus/Aufgabenstellung Bekanntes vs. Einbringen eigener Erfahrungen; Verwendung von Details) und der kommunikativen Sprachhandlung (Empfängerorientierung, Darstellung der Problemlage, Lösungsorientierung, persönliche Bezüge, Darstellung eigener Emotionen).

Mittels einer multiplen Regressionsanalyse der spezifischen Itemschwierigkeiten der Skala „Inhaltliche und formelle Merkmale“ auf diese schwierigkeitsbestimmenden Merkmale (vgl. Verfahren bei Hartig 2007) konnten ca. 50% der Schwierigkeitsunterschiede vorhergesagt werden. Durch eine Verankerung der Merkmale über die erwarteten Aufgabenschwierigkeiten wurden drei Anforderungskategorien bestimmt, die die inhaltliche Füllung der semantisch-pragmatischen Komponente wiedergeben (vgl. Tabelle 8.3).

Tabelle 8.3: Beschreibung der inhaltlichen Anforderungskategorien der Kompetenzniveaus in Textproduktion Deutsch: Semantik/Pragmatik.

Anforderungskategorie	Beschreibung
> C	Eigenständige Aufgabenbewältigung mit differenzierter Darstellung der Problemlage und Entwicklung von Lösungen und Konsequenzen; allgemeine Normen der Schriftsprache
B/C*	Extraktion von im Text präsentierten Einzelinformationen; textsorten-spezifische Normen; Emotionalität; gruppenspezifischer Rahmen
A	Extraktion von graphisch oder in der Aufgabenstellung präsentierten Einzelinformationen; Normen der mündlichen Umgangssprache; individueller Rahmen

Anmerkungen: *B und C unterscheiden sich hier nur durch die stilistisch-textsortenorientierte (das **Wie** der) Ausführung.

Skala „Sprachsystematik“

Die geringsten Anforderungen innerhalb des Konstruktes Sprachsystematik stellt die Komponente „Grammatik“ (392 Punkte), wobei darunter ausschließlich morphologische und morphematische Gegebenheiten kodiert wurden. Die Schülerinnen und Schüler sind in diesem Teilbereich relativ zu den anderen beiden in der neunten Jahrgangsstufe sicherer. Schon die Satzkonstruktion (505 Punkte) dagegen ist über

5 Für unsere Einschätzung sind dabei vor allem die Form der Sprache und die „Kommunikative Grundhaltung“ (vgl. Nussbaumer 1991, S. 270 ff) entscheidend, wobei zu beachten ist, dass diese verwendete Gegenüberstellung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit einen idealtypischen Zustand darstellt, der durch graduelle Abstufungen repräsentiert wird.

alle Aufgaben hinweg schwieriger zu bewerkstelligen, die Schülerinnen und Schüler formulieren den Texten weniger angemessene Sätze oder verlieren sich in hochkomplexen Satzstrukturen, welche die Verständlichkeit der Schreiben negativ beeinflussen. Noch problematischer sind die spezifischen Fähigkeiten in der Komponente Rechtschreiben (540 Punkte). Geht man davon aus, dass die Schreibenden in freien Texten Wörter und Wendungen verwenden, die sie – anders als bei einem Diktat – selbst wählen, dann ist die (Nicht-)Beherrschung von normgerechtem, sprachsystematischem Schreiben hier besonders durch Defizite in der Orthographie bestimmt. Dies zeigt sich auch in der in Tabelle 8.4 aufgelisteten Beschreibung der drei Niveaus.

Tabelle 8.4: Beschreibung der Kompetenzniveaus in „Textproduktion Deutsch: Sprachsystematik“.

Kompetenz-niveau	Beschreibung
> C (ab 754 Punkten)	Fehlerfreier Text in variablem, abwechslungsreichem, angemessen komplexem Satzbau.
C (642 bis 752 Punkte)	Der Text entspricht den orthographischen Konventionen bei gelegentlich auftretenden Flüchtigkeitsfehlern. Die Wortgrammatik ist fehlerfrei. Es werden abwechslungsreiche, angemessen komplexe Satzkonstruktionen gewählt, die nur durch gelegentliche Inkonsistenzen in der Interpunktion gekennzeichnet sind.
B (471 bis 641 Punkte)	Der Text entspricht weitgehend den orthographischen Konventionen, es treten Probleme bei Fremd- und Fachwortschatz und komplexen Kombinationen auf. Die Wortgrammatik ist durch gelegentliche Inkonsistenzen, die die Verständlichkeit nicht beeinflussen, gekennzeichnet. Es werden angemessen komplexe Satzkonstruktionen verwendet, eine meist noch fehlerhafte Interpunktion erschwert aber den Lesefluss.
A (305 bis 470 Punkte)	Der Text ist bis auf einzelne, isolierte Passagen verständlich, Fehler in der Orthographie, Zeichensetzung und Satzkonstruktion wirken sich kommunikationsbelastend aus. Wortgrammatische Konventionen werden außer bei Komplexitätsproblemen weitgehend eingehalten.

8.6 Ergebnisse

Leistungsverteilung am Ende der neunten Jahrgangsstufe

Nachdem in den oberen Ausführungen die Konstrukte und ihre spezifischen Anforderungen vorgestellt wurden, sollen jetzt die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in der neunten Jahrgangsstufe im Modul Textproduktion Deutsch in den genannten beiden Teildimensionen beschrieben werden.

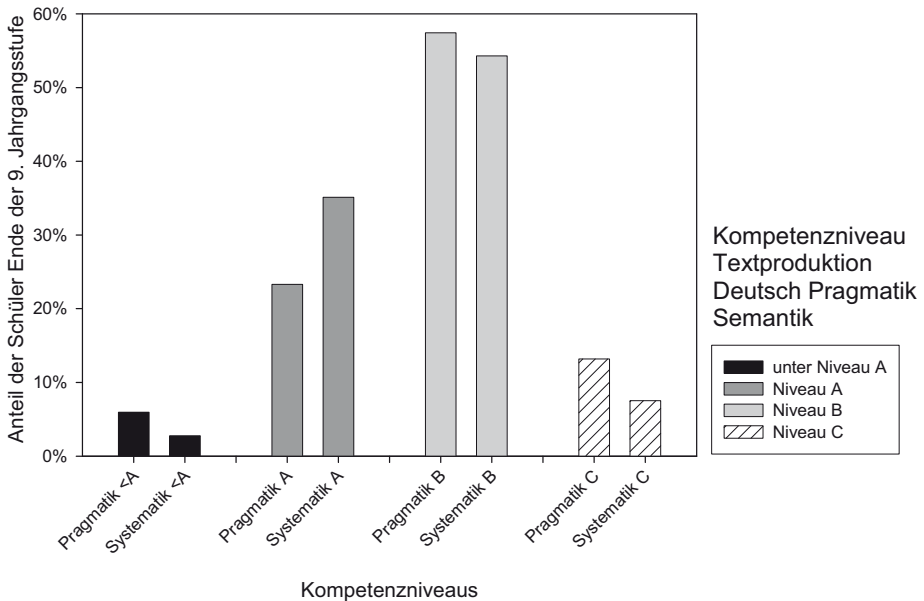


Abbildung 8.2: Prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in „Textproduktion Deutsch: Semantik/Pragmatik“ und „Systematik“ am Ende der neunten Jahrgangsstufe.

Wie in Abbildung 8.2 dargestellt, verfügen mehr als zwei Drittel (71%) der deutschen Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe über eine semantisch-pragmatische Schreibkompetenz des Niveaus B und darüber. Diese Schreibenden besitzen die Fähigkeit, einen Brief mehr oder weniger adressatengerecht zu formulieren und den Empfänger über ihr Problem zu informieren. In stilistisch angemessener Art und Weise haben dies in dieser Alterstufe etwa 13% bewältigt, wobei sogar von 0.1% der Schreibenden „meisterliche“ Briefe vorgelegt wurden. Für den sprachsystematischen Bereich lassen sich ähnliche Befunde aufzeigen. Etwa zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler (62%) schreiben auf einem angemessenen Niveau, das eine problemlose Kommunikation ermöglicht, davon sind allerdings nur 0.3% fehlerfreie Texte; 8% sind durch leichte Inkonsistenzen gekennzeichnet.

Die Einbettung in die „natürliche“ sprachliche Umwelt und die schulische Ausbildung scheinen in beiden Bereichen für etwa 2/3 der deutschen Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Klasse neun solide Grundfähigkeiten zu vermitteln.

Sorge bereiten dagegen die 23% der Schreibenden, die für die Pragmatik und die 35%, die für die Sprachsystematik auf Niveau A verortet sind und damit zwar einen Brief mit wenigen Informationen zum Thema verfassen können, aber in einer solch niedrigen sprachlichen Qualität, dass zu befürchten steht, dass das kommunikative Ziel nicht erreicht wird. Noch größere Probleme haben die 6% der Schreibenden für die semantisch-pragmatische und 3% für die systematische Dimension, die sich unter dem Niveau A befinden. Diese Schreibenden produzieren entweder gar keine Texte oder Texte in einer Qualität, die noch nicht mit ausreichender Sicherheit eine

Zuordnung zum ersten Niveau erlaubt, also sehr kurze, wenig aussagekräftige Texte ohne unterscheidbare Textelemente. Diese sind ohne bzw. mit minimalem Bezug zu Informationen der Aufgabenstellung, stilistisch unangemessen in sehr expressivem Wortschatz. Oder es werden sinnentstellende Texte mit elementaren Fehlern in der Wortgrammatik und einem vorrangig aus Reihungen bestehenden Satzbau, meist ohne Interpunktion produziert. Diese Schreiben können keine (positive) Reaktion des Empfängers bewirken und verfehlen damit ganz sicher ihr kommunikatives Ziel. Hier müssen für den schulischen Unterricht weitere Fördermaßnahmen konzipiert werden.

Schülerleistungen – bildungsgangspezifisch

Betrachtet man die Ergebnisse differenziell nach den einzelnen Bildungsgängen, so zeigt sich, konsistent über beide Teildimensionen, folgender Befund: Die Gymnasiaschüler schreiben im Mittel überdurchschnittliche Texte (Mittelwert 576 Punkte für Semantik/Pragmatik und 569 für Sprachsystematik), die Realschüler mit jeweils 511 Punkten in beiden Teildimensionen etwa durchschnittliche. Deutlich schwächere Texte (455 bzw. 446 Punkte) wurden an den IGS und von den Hauptschülern (432 bzw. 428 Punkte) produziert. Anhand der Verteilungen auf die Kompetenzniveaus für die einzelnen Bildungsgänge, wie sie Abbildung 8.3 zeigt, lassen sich zwei Profilgruppen identifizieren.

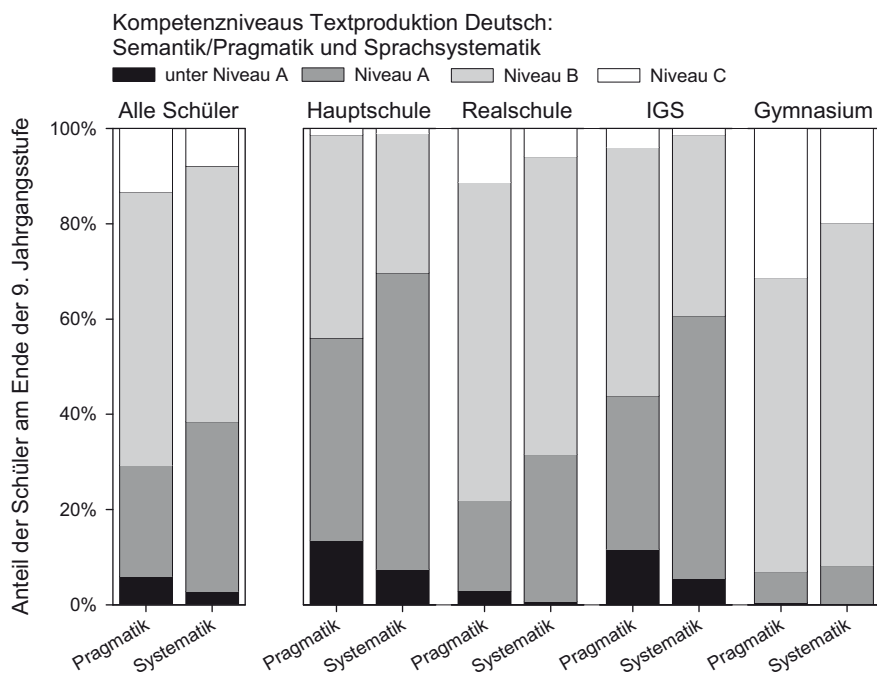


Abbildung 8.3: Prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in „Textproduktion Deutsch: Semantik/Pragmatik“ und „Sprachsystematik“ am Ende der neunten Jahrgangsstufe unter Beachtung der Bildungsgänge.

Lediglich an den Realschulen (0.1% Semantik/Pragmatik und 0.2% Systematik) und den Gymnasien (0.4% vs. 0.7%) gelingt es überhaupt, „meisterliche“ Briefe zu verfassen. Darüber hinaus übersteigt der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler auf und oberhalb des jeweiligen Kompetenzniveaus B an diesen Schulen die Zwei-Drittel-Marke (RS: 78%/69%; GYM: 93%/92%), wobei an den Gymnasien die Anteile deutlich höher sind. Andererseits muss festgestellt werden, dass immerhin noch 22% der Realschüler und 7% der Gymnasiasten im semantisch-pragmatischen und 31% der Realschüler und 8% der Gymnasiasten im sprachsystematischen Bereich das Kompetenzniveau A nicht überschritten haben, womit eine zielgerichtete erfolgreiche Kommunikation nur noch eingeschränkt gesichert werden kann.

Die zweite Gruppe stellen die IGS und Hauptschulen dar, in denen lediglich 56% bzw. 44% in der semantisch-pragmatischen Komponente und sogar nur 40% bzw. 31% in der sprachsystematischen Komponente inner- bzw. oberhalb des Kompetenzniveaus B zu finden sind. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die Texte auf Kompetenzniveau A (Semantik/Pragmatik: 32% vs. 42%; Systematik: 54% vs. 62%) und auch darunter (12% vs. 14%; 6% vs. 7%) produzieren, die also im Bereich schriftlicher Kommunikation nur mit Einschränkungen oder gar nicht mehr erfolgreich sein können, macht deutlich, dass hier große Defizite vorzufinden sind.

Über alle Bildungsgänge hinweg zeichnen sich in der sprachsystematischen Komponente größere Defizite ab als in der semantisch-pragmatischen. Die Leistungen der Neuntklässler sind im letzteren Bereich hinsichtlich des kommunikativen Erfolges offenbar besser entwickelt, lediglich für die Anzahl der unter Niveau A liegenden Texte gilt dies nicht. Hier scheitert die zielgerichtete Kommunikation offensichtlich eher an einer falschen „Grundhaltung“ und der darin geschuldeten übermäßigen Expressivität oder einer falschen Empfängerorientierung als an einer nicht mehr erschließbaren sprachlichen Umsetzung.

Kompetenzzuwachs in der neunten Jahrgangsstufe

Insgesamt findet ein Kompetenzzuwachs lediglich in der semantisch-pragmatischen Komponente, und zwar um etwa fünf Punkte, statt, nicht aber in der sprachsystematischen Komponente (ohne Abbildung). Die Veränderungen innerhalb der neunten Klasse lassen sich dabei differenzierter für die einzelnen Bildungsgänge zeigen, wie aus Abbildung 8.4 ersichtlich wird.

Insgesamt findet in der semantisch-pragmatischen Teilkompetenz ein Leistungszuwachs statt, der größenordnungsmäßig im unteren Bereich der Entwicklungen in anderen längsschnittlich untersuchten Kompetenzen in Deutsch liegt. Dass er im Realschulbildungsgang mit 8.4 Punkten etwas stärker ausfällt als im gymnasialen (3.8 Punkte) und Hauptschulbildungsgang (3.2) ist insofern erwartungskonform, als dort ein Unterricht zu effektivem Schreiben im Format eines Briefes verbreiteter sein dürfte als in den anderen Bildungsgängen.

In allen Bildungsgängen, auch an den oben nicht genannten IGS, finden Verbesserungen vor allem im unteren Leistungsbereich statt, wobei sich der prozen-

tuale Anteil der auf bzw. unter Niveau A Schreibenden in den Realschulen und den Gymnasien, in denen er ohnehin geringer ist, mit -5% bzw. -2% deutlicher verringert als an den Hauptschulen (-0.6%) und den IGS (-0.2%). Der Leistungszuwachs der Hauptschulen beruht auf einer deutlicheren Abnahme der Schreibenden unter Niveau A (-4%).

Es zeigt sich hier ansatzweise, dass der Schwerpunkt der Schreibausbildung in der neunten Jahrgangsstufe vorrangig im semantisch-pragmatischen Bereich liegt. Für die Realschülerinnen und -schüler zielt er offensichtlich auf eine bessere Zielorientierung von Texten, die vom Empfänger komplikationslos zu entschlüsseln sein müssen, während für die Hauptschülerinnen und -schüler wenigstens zielgerichtete, entschlüsselbare Schreiben angestrebt werden. Im oberen Leistungsbereich dagegen scheint in der neunten Jahrgangsstufe eine institutionelle Schreibförderung schwieriger umzusetzen zu sein, hier lassen sich keine Leistungszuwächse nachweisen, genauso wenig wie für den gesamten Bereich der Sprachsystematik. Minimale Veränderungen in diesem Bereich können auch auf größere Schreibroutine durch den Schul- und Lebensalltag zurückzuführen sein.

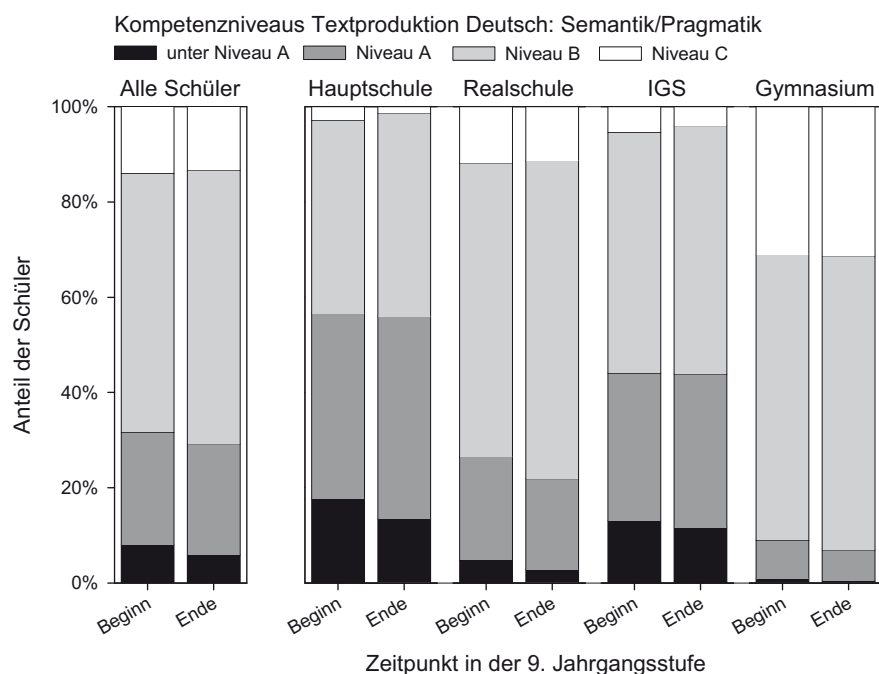


Abbildung 8.4: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in „Textproduktion Deutsch: Semantik/Pragmatik“ zu Beginn und am Ende der neunten Jahrgangsstufe unter Beachtung des Bildungsgangs.

Geschlechtsspezifische Ergebnisse

In den Auswertungen der DESI-Textproduktionsaufgaben bestätigt sich der allgemein bekannte Befund der Überlegenheit der Mädchen gegenüber den Jungen in schriftsprachlichen Tätigkeiten, wobei der Abstand in der semantisch-pragmatischen Komponente größer ist (Differenz von 74 Punkten) als in der sprachsystematischen (Differenz von 49 Punkten). In beiden Fällen bestehen dabei die größten Divergenzen in den Realschulen, in denen Mädchen verhältnismäßig stärker als in anderen Bildungsgängen vom Schreibunterricht profitieren als die Jungen. Der allgemeine Leistungszuwachs in der semantisch-pragmatischen Komponente geht vor allem auf die Mädchen zurück, die innerhalb der neunten Jahrgangsstufe um durchschnittlich 11 Punkte besser werden, während die Leistungen der Jungen durchschnittlich stagnieren, an den IGS mit -9 Punkten und an den Gymnasien mit -4 Punkten sogar schlechter werden. Für die sprachsystematische Komponente ist dagegen weder für die Jungen noch für die Mädchen eine Leistungsveränderung zu verzeichnen. Für beide Teilkompetenzen lohnt dabei ein differenzierter Blick auf die Gruppen mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen.

Effekte der Erstsprache

Deutschsprachige Schülerinnen und Schüler sind durchschnittlich in beiden Teilkompetenzen am erfolgreichsten (Pragmatik: 512/Systematik: 512), gefolgt von den mehrsprachig Aufwachsenden (495/492) und den Lernenden mit nicht deutscher Erstsprache (443/445). Die Unterschiede zwischen den so gebildeten Gruppen sind die größten auffindbaren im DESI-Modul Textproduktion überhaupt. Differenzielle Effekte in den einzelnen Bildungsgängen lassen sich hingegen für beide Teilkompetenzen statistisch signifikant nur noch in der Unterscheidung zwischen deutschsprachigen vs. nicht deutschsprachigen Schreibenden nachweisen. Eine Ausnahme bilden hier die Gymnasien, an denen auch für die mehrsprachig aufwachsenden Jugendlichen statistisch bedeutsame Unterschiede auffindbar sind. Insgesamt lässt sich zeigen, dass in beiden Teilkompetenzen die nicht deutschsprachigen Gymnasiasten deutlich besser (Pragmatik: 533 Punkte/Systematik: 552) sind als die beste Gruppe der deutschsprachigen Realschülerinnen und Realschüler (515/515). Ob sich darin ein anspruchsvollerer Unterricht oder aber ein vorher stattgefundener Segregationseffekt aufgrund hoher sprachlicher Eingangsvoraussetzungen für das Gymnasium widerspiegelt, kann hier nicht entschieden werden.

8.7 Implikationen für den Deutschunterricht

Die Befunde zur Textproduktion Deutsch zeigen, dass

- insgesamt etwa von zwei Dritteln der Schreibenden eine textpragmatische und sprachsystematische Kompetenz erreicht wird, die eine zielgerichtete schriftliche Kommunikation ermöglicht;

- der Prozentsatz schwer oder gar nicht zu entschlüsselnder Texte dagegen an den Hauptschulen und den IGS (mit etwa 50%) sehr hoch ist;
- Leistungszuwächse innerhalb der neunten Jahrgangsstufe nur im semantisch-pragmatischen Bereich zu verzeichnen sind und dort auch ausschließlich auf Fördermaßnahmen im unteren Leistungsbereich zurückzuführen sind und
- lediglich Mädchen und mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler signifikant besser werden, wobei eine hohe Stabilität der bildungsgangsspezifischen Muster zu erkennen ist.

Angesichts dieser Ergebnisse erscheinen Rufe nach deutlich stärkerer Förderung der Schreibfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler als hoch plausibel. Der Deutschunterricht darf sich offenkundig nicht mit einem Verharren auf einem „irgendwie verständlichen“ Text begnügen, sondern muss neben der Reduktion des Anteils der Schülerinnen und Schüler auf oder unterhalb von Niveau A auch Verbesserungen im oberen Leistungsbereich anstreben.

Dass innerhalb einer Jahrgangsstufe in der sprachsystematischen Komponente von Texten keine Leistungszuwächse zu verzeichnen sind, sollte bei einem hohen Anteil an unverständlichen oder nur eingeschränkt verständlichen Texten alarmieren. Das Herauslösen oder Heruntergewichten von Anforderungen an die orthographischen bzw. grammatischen Fähigkeiten der Schreibenden bei der Bewertung von Abschlussklausuren, wie es derzeit in vielen Bundesländern diskutiert wird, erscheint angesichts solcher Ergebnisse eher kontraproduktiv.

Literatur

- Brinker, K. (1988): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Schmidt Verlag.
- deBeaugrande, R./Dressler, W. (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Harsch, C./Lehmann, R. H./Neumann, A./Schröder, K. (2007): Schreibfähigkeit. In: Beck, B./Klieme, E. (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Ergebnisse Band I. Weinheim: Beltz, S. 42-62.
- Hartig, J. (2007): Skalierung und Kompetenzniveaus. In: Beck, B./Klieme, E. (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim: Beltz, S. 83-99.
- Lehmann, R. H. (1988): Reliabilität und Generalisierbarkeit der Aufsatzbeurteilung im Rahmen des Hamburger Beitrags zur internationalen Aufsatzstudie der IEA. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung 2/4, S. 349-365.
- Lehmann, R. H. (1990): Aufsatzbeurteilung – Forschungsstand und empirische Daten. In: Ingenkamp, K./Jäger, R. (Hrsg.): Tests und Trends. Jahrbuch der pädagogischen Diagnostik, Bd. 8. Weinheim: Beltz, S. 64-94.
- Linke, A./Nussbaumer, M./Portmann, P. R. (1996): Studienbuch Linguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Neumann, A. (2007a): Testverweigerung in DESI-Textproduktion: Nutzen der offenen Antwortformate zum Ausdruck der individuellen (Nicht-)Interessen. In: Gailberger, S./Krelle, M. (Hrsg.): „Wissen und Kompetenz“. Entwicklungslinien und Kontinuitäten in der Deutschdidaktik. Festschrift anlässlich des 65. Geburtstages von Heiner Willenborg. Hohengehren: Schneider-Verlag, S. 185-193.

- Neumann, A. (2007b): Briefe schreiben in Klasse 9 und 11. Beurteilungskriterien, Textstrukturen und Schülerleistungen. Urspr. Titel der Dissertation an der Universität Hamburg: Dimensionen der Schreibfähigkeit. Differenzierte Analysen der Texte aus DESI und LAU11/ULME1. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.
- Neumann, A. (2006): Stabilität von Raterurteilen über die Zeit – Anpassung an vorhandene Schülerleistungen. Auswertung von Replikationsstudien zu den Urteilen in DESI-Textproduktion. In: Empirische Pädagogik 20, H. 3, S. 286-296.
- Nussbaumer, M. (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen. Tübingen: Niemeyer.
- Wirtz, M./Caspar, F. (2002): Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe.